

Hörner, Wolfgang

## Lehrplanstrukturen und Hierarchisierung von Wissen: Ergebnisse vergleichender Forschung

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 210-215. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 25)*



### Quellenangabe/ Reference:

Hörner, Wolfgang: Lehrplanstrukturen und Hierarchisierung von Wissen: Ergebnisse vergleichender Forschung - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 210-215 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-224647 - DOI: 10.25656/01:22464

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-224647>

<https://doi.org/10.25656/01:22464>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der  
  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

# Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft

Beiträge zum 12. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 19. bis 21. März 1990  
in der Universität Bielefeld

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Volker Lenhart und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1990

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

*Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft* : vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1990  
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 25) (Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 12)  
ISBN 3-407-41125-1

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;  
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1990 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41125 1

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

VOLKER LENHART .....	15
HANS SCHWIER .....	19
EWALD GIESE .....	23
KARL PETER GROTEMAYER .....	27
HANS-JÖRG KÖNIG .....	29
IOANNIS PIRGIOTAKIS .....	32

## II. Podien

WOLFGANG KLAFKI	
Bericht über das Podium: Pädagogik und Nationalsozialismus .....	35
HELMUT HEID	
Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft ..	56

## III. Symposien: Berichte/Vorträge

DIETRICH BENNER/ULRICH HERRMANN/ECKHART KÖNIG/ JÜRGEN OELKERS/HELMUT PEUKERT/JÖRG RUHLOFF/ALFRED SCHÄFER/ HEINZ-ELMAR TENORTH/PETER VOGEL	
Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion .....	71
Symposion 2. Bilanz erziehungshistorischer Forschung: Pädagogik und Nationalsozialismus .....	93
CHRISTA BERG	
Vorbemerkungen: Intention und Begründung .....	93
JÜRGEN OELKERS	
Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpäd- agogischer Optionen .....	94

HEINZ SÜNKER	
Nationalsozialistische Herrschaftssicherung durch Sozialarbeit: Destruktion wohlfahrtsstaatlicher Ansätze und hilfepolitischer Diskurse in der „Volkspflege“ .....	98
DAGMAR REESE	
Frauen und Nationalsozialismus. Eine Forschungsbilanz .....	102
ANDREAS MÖCKEL	
Behinderte Kinder im Nationalsozialismus .....	105
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Außerhalb der Norm. Behinderte Menschen in Deutschland und Frankreich während des Faschismus. Eine vergleichend-historische Studie .....	108
ROLF SEUBERT	
Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus ..	112
MARTIN KIPP	
Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten „Sondergebieten“ .....	116
WOLFGANG KLAFFKI	
Typische Faktorenkonstellationen für Identitätsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus im Spiegel auto- biographischer Berichte .....	119
Symposion 3. Bilanz der Jugendforschung .....	123
LUISE WAGNER-WINTERHAGER	
Bericht über den Teil 1: Jugendforschung als Zeitdiagnose .....	123 ✓
HANS-UWE OTTO	
Bericht über den Teil 2: Jugendberichte als Fixpunkte der Jugendhilfeforschung .....	137 ~
KLAUS BECK/ADOLF KELL	
Symposion 4. Bilanz der Bildungsforschung .....	149
Symposion 5. Bilanz der Erziehungswissenschaft in Europa .....	169
VOLKER LENHART	
Vorwort .....	169
CHARLES BERG	
Die Lage der Erziehungswissenschaft in Luxemburg. Versuch einer Bilanz .....	170 ✓

GWEN WALLACE	
Education as an academic discipline in Great Britain .....	178
JOANNIS PIRGIOTAKIS	
Überblick über die Pädagogische Wissenschaft in Griechenland ..	186
HANS-JÖRG KÖNIG	
Bilanz der Erziehungswissenschaft in der DDR: Befreiung aus der Bevormundung .....	193
VOLKER LENHART	
Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland .....	199
Symposion 6. Vergleichende Bildungsforschung: Erträge und Heraus- forderungen .....	207
RENATE NESTVOGEL	
Vorbemerkungen .....	207
WOLFGANG HÖRNER	
Lehrplanstrukturen und Hierarchisierung von Wissen: Ergebnisse vergleichender Forschung .....	210
GERO LENHARDT	
Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien ..	215
CHRISTEL ADICK	
Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten „Dritten Welt“ im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen .....	220
GOTTFRIED MERGNER	
Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich .....	225
PATRICK V. DIAS	
Kritik des idealtypischen Kulturvergleichs in der Erziehungs- wissenschaft im Kontext internationaler Machtstrukturen .....	231
Symposion 7. Zum Stand der Erforschung von Schulschwierigkeiten ..	237
PETER MARTIN ROEDER/MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung .....	237
MONIKA A. VERNOOIJ	
Vergleichende Untersuchung zur sozialen Einstellung von Grund- und SonderschülerInnen (9–11jährige). Eine erste Teilauswertung	238

KARL HAUSSER/MAX KREUZER	
Identitätsaspekte bei der Diagnose der Lernentwicklung von Grund- und Sonderschülern .....	243
ULF HAEßBERLIN	
Die Situation von vergleichbar leistungsschwachen Schülern in Regelklassen und in Sonderklassen. Bericht über ein Forschungsprojekt .....	246
RUDOLF KRETSCHMANN	
Entwicklungsökologische Strategien zur Prävention und zum Abbau von Schulschwierigkeiten .....	249
ULRICH U. HERMANN	
Gegenkontrolle. Bericht über die Entwicklung eines Fragebogens .	252
DIETER THIEL/KARL-LUDWIG HOLTZ	
Modellüberlegungen zum Schulversagen auf informationstheoretischer Grundlage .....	254
KARL-LUDWIG HOLTZ	
Informationsintegration und Schriftspracherwerb. Diskussion empirischer Befunde .....	257
UDO KULLIG/RALF SIEGER/FRIEDRICH MASENDORF	
Trainingsprogramm: Schriftliches Multiplizieren (Euro-Mulli) ...	259
DIETHER HOPF	
Schulschwierigkeiten ausländischer Kinder während der Migrationszeit und nach der Rückkehr in die Heimat .....	262
HANS MERKENS	
Schulschwierigkeiten von Aussiedlerkindern .....	265
KURT AURIN	
Schwierigkeiten von Lehrern mit der Schule .....	267
HELMUT A. MUND	
Probleme der Schullaufbahnsteuerung an Gesamtschulen im Anschluß an die KMK-Regelung .....	270
Symposium 8. Emanzipation, Technik Geschlechterbildung: Bilanz der Probleme und Perspektiven in der Weiterbildung .....	275
EKKEHARD NUISSL	
Vorbemerkung: Mündigkeit als Machtfrage .....	275
PETER FAULSTICH/HANNELORE FAULSTICH-WIELAND	
Probleme der Technikbildung .....	276 ✕
CHRISTIANE SCHIERSMANN	
Berufliche Weiterbildung von Frauen. Problemanalyse und Forschungsfragen .....	283 ✕



VERENA BRUCHHAGEN	
Qualifizierung für die Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit ....	290
ERHARD MEUELER	
Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar? .....	295
Symposium 9. Bilanz der pädagogischen Tourismusforschung .....	303
KLAUS PETER WALLRAVEN	
Einleitung .....	303
FRANZ PÖGGELE	
Erlebnisreisen im Jugendtourismus .....	305
BÄRBEL SCHÖTTLER	
Abenteuer „Sport“. Sportabenteuer auch im Tourismus? .....	307
UWE UHLENDORFF	
Zur Gestaltung von Lebensthemen im Kontext lebendigen Erlebens – Erfahrungen aus einem erlebnispädagogischen Projekt .....	310
Ueli MÄDER	
Sanfter Tourismus zwischen Theorie und Praxis .....	313
ROLAND GÜNTHER/JANNE GÜNTHER	
Unser Konzept des multikulturellen Reisens – ausgedrückt in Reise- büchern: Volkstümlich – multiperspektivisch – multikulturell ....	316
WINFRIED RIPP	
Entziffern, was man sieht. Neue Konzeptionen der Stadtaneignung für Touristen und Einheimische – „Stattreisen Berlin“ .....	320
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Berufsbild Reiseleitung und Gästeführung im europäischen Vergleich .....	323
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Wer lernt nichts auf Reisen? Massentourismus – von der Pädagogik vergessen .....	327
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Defizite pädagogischer Tourismusforschung .....	331
IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge .....	337

## Lehrplanstrukturen und Hierarchisierung von Wissen: Ergebnisse vergleichender Forschung

Die folgenden Ausführungen stellen die persönliche Zwischenbilanz einer kontinuierlichen Beschäftigung mit Problemen vergleichender Curriculumforschung dar, deren Hauptgegenstand die Problematik der Technik als Gegenstand der Allgemeinbildung darstellte (vgl. HÖRNER 1979, S. 53ff.; HÖRNER/WATERKAMP 1981, S. 229ff.; HÖRNER/SCHLOTT 1983). Den theoretisch-systematischen Höhepunkt dieser Arbeiten bildete ein Fünfländervergleich, dessen konzeptionell-theoretische Aspekte im Zentrum der folgenden Darstellung stehen sollen.

Die Untersuchung setzte bei einer Beobachtung im französischen Bildungssystem ein, wo sich im Verlauf der Curriculumreformen der 60er und 70er Jahre trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen die Wiederholung analoger Phänomene zeigte: Ein zuerst für den Berufsschulbereich entwickelter theoretisch ausgerichteter Technologieunterricht wurde im Augenblick seiner Generalisierung zu Beginn der 70er Jahre unter Preisgabe seiner ursprünglichen didaktischen Intentionen in einen Unterricht in angewandter Naturwissenschaft umgewandelt. Mit seiner Durchführung waren nämlich die Physiklehrer beauftragt worden. Wenig später wurde der theoretische Technologieunterricht durch ein neues Fach „Manuell-Technische Erziehung“ abgelöst, das sich an den früheren Handfertigkeitsunterricht anlehnte, dessen ursprünglich ästhetische bzw. hauswirtschaftliche Orientierung es durch eine stärkere Anbindung an die Arbeitswelt ersetzte. Mit der Erteilung des Unterrichts wurden hauptsächlich die Handfertigkeitslehrer(innen) beauftragt. Diese stark feminisierte Lehrerkategorie fühlte sich durch den berufsbezogenen Utilitarismus des neuen Fachs in ihrem Selbstverständnis bedroht. Es gelang dieser Gruppe, schon im Vorfeld der Lehrplanerarbeitung eine beträchtliche Anzahl von Stoffen aus ihrem ursprünglichen Fach zu retten. Die Zielstruktur des neuen Faches – der Bezug auf technische Zivilisation und Arbeitswelt – wurde so weitgehend unterfüttert durch Inhalte aus Hauswirtschaft und Freizeitbasteln. Die Folge war, daß das neue Fach von Schülern und Eltern nicht ernstgenommen wurde.

Zweimal waren also unterschiedliche didaktische Konzepte technischer Bildung in verblüffender Parallelität im Moment der Implementation vom Schulsystem nicht angenommen worden. Französische Autoren deuteten dieses Phänomen als Folge der „französischen Nationalkultur“, die keinen Raum für eine „culture technique“ böte.

Für den Komparatisten lag es nahe, dieses nationalspezifische Deutungsmuster einem internationalen Vergleich zu unterziehen. Dabei übernahm der Vergleich im klassischen Sinn vergleichender Sozialforschung (DURKHEIM 1961, S. 205ff.) die Funktion eines indirekten Experiments, zu dem das folgende „Vergleichsdesign“ entwickelt wurde. Ausgangshypothese war die Behauptung, der Widerstand der Schule gegen die Technik sei Folge des französischen Gesellschaftssystems. Um diese Hypothese operabel zu machen, wurden einige charakteristische Elemente

des französischen Gesellschaftssystems ausdifferenziert. Diese Merkmale ließen sich als Variablen formulieren, die als Beziehungen zwischen Elementen gesellschaftlicher Teilsysteme (zunehmender Globalität) gefaßt werden konnten:

- die (zentralistische) Struktur des Curriculumsystems, gefaßt als Beziehung von Curriculum und unmittelbarem gesellschaftlichen Umfeld,
- die Struktur des gesamten Bildungssystems, gefaßt als Beziehung von Schule und Berufsbildung,
- die Struktur des Gesellschaftssystems, gefaßt als Beziehung von Schule und Ideologie.

Um zu überprüfen, ob bei andersartiger Ausprägung dieser Relationen wirklich Unterschiede zur französischen Situation auftraten, wurden in Anlehnung an das „Most-Different-System-Modell“ vergleichender Sozialforschung (PRZEWORSKI/TEUNE 1970, S. 32ff.) Länder ausgewählt, die sich in bezug auf die ausgewählten Merkmale möglichst deutlich von Frankreich unterschieden. Der ursprünglichen Ausgangshypothese wurde eine eher induktive Funktion zugemessen, d.h. sie wurde jeweils neu spezifiziert und damit jeweils dem neuen Erkenntnisstand angepaßt, falls die Länderstudie sie in der vorliegenden Form widerlegte.

Die Länderstudien zeigten eine Reihe theoretisch bedeutsamer Ergebnisse. In *England*, dem ersten Gegenbeispiel, stellten die dezentrale Curriculumstruktur und die informellen Beziehungen der Schule zu ihrem sozio-ökonomischen Umfeld zwar tatsächlich eine Erleichterung bei der praktischen Verwirklichung technischer Bildung dar, aber diese Strukturen hatten wegen der Unverbindlichkeit der Lerninhalte auch einen gegenteiligen Effekt. Die Einbindung des Technikunterrichts in das Wahlfachsystem in Konkurrenz zu den Sprachen und den Naturwissenschaften bewirkte, daß die Schüler, veranlaßt durch das von den Universitäten bestimmte Examenssystem, Abschlüsse in den traditionellen Schulfächern vorzogen. Bemerkenswerterweise werteten auch die Unternehmer Abschlüsse im Bereich der klassischen Physik höher als in Technik, die deshalb von den Schülern kaum gewählt wurde.

In England selbst erklärte man dieses Phänomen (wie in Frankreich!) durch die britische „Nationalkultur“ – damit war die nationalspezifische Formulierung der Hypothese widerlegt. Ein gemeinsames Element, das in beiden „Nationalkulturen“ gleich war, wurde in der dominierenden Rolle der schulischen Bildung in der Gesellschaft vermutet, ein Phänomen, das sich darin zeigte, daß schulisches Denken sogar die Berufsausbildung bestimmte.

Das Gegenbeispiel der *Bundesrepublik Deutschland*, wo die betriebliche Berufsausbildung eine dominierende Position hat, zeigte allerdings, daß es der technischen Bildung dort im Rahmen der „Arbeitslehre“ bis heute noch nicht einmal gelungen ist, sich über die zunehmend marginalisierte Hauptschule hinaus im Pflichtbereich der „höherwertigen Schulformen“ zu verankern (eine Ausnahme bildet nur das Bundesland Bremen). In der Realschule (und meistens auch in der Gesamtschule) taucht technische Bildung fast ausschließlich im Wahlpflichtbereich auf, d.h., daß diese Fächer nur von den Leistungsschwächeren gewählt werden, die der zweiten Fremdsprache ausweichen wollen, da sie keine weiteren Bildungsaspirationen haben. Die betriebliche Berufsausbildung verleiht der Technik also keinesfalls den Charakter einer „Dritten Kultur“, wie englische Autoren es der deutschen Tradition

unterstellt haben (z.B. FORES/REY 1979; zusammenfassend HÖRNER 1985). Technik bleibt vielmehr trotz aller Pressionen aus dem Wirtschaftssektor eng beschränkt auf den Bereich der beruflichen Qualifizierung oder der vorberuflichen Sozialisation für Leistungsschwächere.

Die Ausgangshypothese mußte also noch allgemeiner gefaßt werden: gemeinsames Merkmal der drei bisher untersuchten Länder war, daß es sich um „bürgerlich-kapitalistische“ Gesellschaften handelte.

Tatsächlich scheint die Schule im nächsten Gegenbeispiel, der *Sowjetunion*, integriert in die Wirtschaftsplanung. Der Technik kommt als Produktivkraft in der sozialistischen Ideologie ein hoher Stellenwert zu. Dies führt zur Verankerung des polytechnischen Arbeitsunterrichts in der Pflichtschule von der ersten Klasse an, wobei dieser in historisch wechselnden Formen mit der Berufsausbildung verknüpft wurde.

Dennoch deuten wichtige Indikatoren auf die faktische Abwertung des Arbeitsunterrichts in der schulischen Fächerhierarchie hin. Zum einen gibt es Klagen der Arbeitslehrer, sie würden im Kollegium nur als „Laufburschen“ behandelt, die für die Reparaturen in der Schule zuständig sind. Zum anderen klagen Bildungspolitiker, daß die Lehrer der traditionellen Fächer ihren Unterricht nur am Bedarf der Minderheit zukünftiger Hochschulstudenten orientierten und die Mehrheit der künftigen Produktionsarbeiter vernachlässigten. Der Arbeitsunterricht hat nicht dasselbe Sozialprestige wie die anderen Fächer. Dabei scheint u.a. die funktionale Nähe zur Berufsbildung (deren Aufgabe der Arbeitsunterricht z.T. übernehmen muß) störend zu wirken, weil sich das negative Image der Berufsschulen (die als negative Auslese angesehen werden) auf den Arbeitsunterricht überträgt.

Hier zeigen sich einige überraschende Parallelen zu Frankreich. Auch dort kämpfen die Vollzeitberufsschulen mit ihrem Stigma, eine negative schulische Auslese darzustellen. Die Parallele läßt sich auch auf der Ebene einer ähnlichen Personalhierarchie der Betriebe – hohe Kaderdichte, relativ viele Angelernte – weiterführen, so daß die Ergebnisse der Länderstudie Sowjetunion durch bedingte Korrelationen beeinflusst sein könnten. Als weiteres Gegenbeispiel diene deshalb die *DDR*, die im Gegensatz zur Sowjetunion über ein ausgebautes Netz betrieblicher Berufsausbildung verfügt.

Leitprinzip des polytechnischen Unterrichts in der *DDR* ist die Ausdifferenzierung des Unterrichts in ein theoretisches Fach „Einführung in die sozialistische Produktion“ und die „Produktive Arbeit“. Beides wird aber aus der Schule ausgelagert in den Betrieb, die „Produktive Arbeit“ selbst wird teildidaktisiert, indem nur die oberen Klassen (nach Möglichkeit) in der realen Produktion arbeiten, die anderen aber im „Polytechnischen Zentrum“, d.h. sozusagen in der Lehrwerkstatt.

Dennoch entsteht gerade durch die Auslagerung ein neues Problem. Sie behindert die Rückkoppelung der polytechnischen Lernerfahrungen in die Schule. Die Naturwissenschaftslehrer nehmen die Schülertätigkeiten in der Polytechnik nicht zur Kenntnis. Das bildungstheoretische Postulat der „Einheit von Arbeiten und Lernen“ wird nicht eingelöst. Der polytechnische Unterricht wird faktisch auch in der *DDR* nicht als vollwertig anerkannt. Damit zeigt sich, daß letztlich auch das Ge-

sellschaftssystem keinen ausschlaggebenden Einfluß auf den Anerkennungskonflikt der technischen Bildung hat.

Der Vergleich hatte zunächst die Funktion, Erkenntnisse durch das Aufheben falscher Annahmen zu gewinnen. Alle vermuteten Einflußgrößen auf den Anerkennungskonflikt zwischen technischer Bildung und Schule erwiesen sich letzten Endes nur als sekundär: weder die Struktur des Curriculumsystems (die Mikro-Ebene), noch die des Bildungssystems (Die Meso-Ebene), noch die des Gesellschaftssystems (die Makro-Ebene) üben einen so durchgreifenden Einfluß auf die untersuchte Problemstruktur aus, daß der Anerkennungskonflikt beseitigt wurde.

Um Aufschluß über den tatsächlichen Ursprung des Konflikts zu bekommen, waren die Ergebnisse des Vergleichs noch einmal daraufhin zu befragen, ob in den untersuchten unterschiedlichen Sozialsystemen eine gleichartige Beziehung von Systemelementen feststellbar war, die damit als auslösendes Element des Anerkennungskonflikts in Frage käme. Ein solches gemeinsames Element läßt sich tatsächlich in der *Beziehung der Schule zur Wissenschaft* finden. Schon die kurzen Zusammenfassungen zeigen, daß in allen Fällen eine unmittelbare Abhängigkeit der Inhalte der Schule von der Wissenschaft besteht, die ein implizites Gegensatzverhältnis von Wissenschaft und Technik auf Schulebene zur Folge hat.

Dieses Phänomen steht in den sozialistischen Staaten in scheinbarem Widerspruch zur marxistischen Lehre vom Primat der Materie gegenüber der Idee. Die Auflösung dieses Widerspruchs liegt darin, daß der Marxismus-Leninismus selbst den Anspruch erhebt, „wissenschaftlich“ zu sein (z.B. HAGER 1974, S. 9), der Rekurs auf die Wissenschaft also unter dem Schutz der Ideologie steht.

Man kann den Widerstand der Schule gegen die Inhalte aus der Produktionstechnik im Namen des Fortschritts der Wissenschaft in Beziehung setzen zu der von I. SZANIAWSKI (1972, S. 107ff.) getroffenen Unterscheidung zwischen der „inneren Logik“ von Unterrichts- und Produktionsprozeß: während die Logik des Unterrichts die didaktische Isolierung von Phänomenen, Planmäßigkeit, systematische Steigerung von Schwierigkeiten und sachlogische Reihenfolge als Strukturmodell hat, ist der Produktionsprozeß primär von Raum-Zeit-Problemen abhängig und kann auf solche didaktischen Grundsätze keine Rücksicht nehmen. Diese Unterscheidung läßt sich aber erweitern, wenn man neben der didaktischen Vermittlungsdimension auch die unterschiedlichen Zielsetzungen der beiden Bereiche Schule und Produktion berücksichtigt.

Durch eine solche weitergehende Erklärung wird das analysierte Phänomen auf seine wissenstheoretischen Wurzeln zurückführbar. Der in unterschiedlichen erkenntnisleitenden Interessen und unterschiedlichen Problemlösungsverfahren bestehende Gegensatz zwischen wissenschaftlichem und technischem Denken läßt sich nach dem fast einhelligen Konsens der Techniktheoretiker folgendermaßen beschreiben:

Die *Wissenschaft*, das theoretische Bezugssystem der Schule, besitzt eine analytische Denkstruktur, die disziplinär organisiert ist. Ihr Gegenstand ist das Herausfinden von Ursache-Wirkungs-Relationen oder, in der Sprache des Neuhumanismus, die Suche nach Wahrheit. Von daher ist sie allenfalls mittelbar vorgegebenen

ökonomischen Zwecken unterworfen, die jedoch im Zusammenhang mit ihrer Eigenschaft, Bezugssystem für die Schule zu sein, nicht in Erscheinung treten.

Die *Technik* dagegen, das theoretische Bezugssystem der Produktion, besitzt eine eher synthetische (integrative) Denkstruktur, die zwangsläufig multidisziplinär angelegt ist, d.h. Theorien aus mehreren Disziplinen zusammenführen muß. Ihr Ziel besteht nämlich in der Lösung komplexer Probleme, ihr Gegenstand ist das Herausfinden optimaler Zweck-Mittel-Relationen oder die Suche nach Wirksamkeit (Effizienz). Das Leitziel der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse verleiht ihr einen ökonomisch unmittelbar zweckgerichteten Charakter.

Eine solche Unterscheidung von Wissenschaft und Technik als unterschiedlichen Systemen des Wissens widerspricht einem verbreiteten Denkschema, das Wissenschaft und Technik im „wissenschaftlich-technischen Fortschritt“ eng miteinander verknüpft. Die Unterscheidung wird aber in der Technikphilosophie aller untersuchten Länder aufrechterhalten.

Die Hierarchie der Lehrplaninhalte hat also auch wissenslogische Wurzeln, die auf das didaktische System der Schule einwirken. Die Abhängigkeit der Schule vom Wissenschaftssystem läßt sich in allen hier untersuchten Schulsystemen aufzeigen. Die „funktionale Ausdifferenzierung der Wissenschaft als selbstregulierendes System“ hatte nämlich „die Ausrichtung des Bildungswesens auf das Wissenschaftssystem zur Folge“ (WATERKAMP 1985, S. 385).

Die analysierte Dichotomie von wissenschaftlichem und technischem Denken gibt somit eine schlüssige Erklärung für den impliziten Widerstand der Schule gegen die Einführung technischer Bildung und damit gegen die Leistungsforderung des Wirtschaftssystems. Der Widerstand der Schule gegen die technischen Inhalte ist Ausdruck der funktionalen Autonomie des Schulsystems gegenüber den Leistungsforderungen der Wirtschaft und hat seine didaktischen Ursachen in deren unterschiedlichen theoretischen Bezugssystemen.

Diese *bildungssoziologische* Problemstruktur gilt es, als theoretischen Ertrag der Vergleichsstudie zu berücksichtigen, wenn man nach *pädagogischen* Wegen sucht, technische Bildung in der allgemeinbildenden Schule zu verankern.

## *Literatur*

- DURKHEIM, E.: Die Regeln der soziologischen Methode (Les règles de la méthode sociologique, dt.). In neuer Übersetzung herausgeg. und eingel. von KÖNIG, R., Neuwied 1961.
- FORES, M./REY, L.: Technik: The relevance of a missing concept. In: Higher Education Review 11 (1979), S. 49–57.
- HAGER, K.: Wissenschaft und Technologie im Sozialismus. Berlin (O), 1974.
- HÖRNER, W.: Curriculumentwicklung in Frankreich. Probleme und Lösungsversuche einer Inhaltsreform der Sekundarschule (1959–1976). Weinheim 1979.
- HÖRNER, W.: ‚Technik‘ and ‚Technology‘: some consequences of terminological differences for educational policy-making. In: Oxford Review of Education 11 (1985), H. 3, S. 317–324.
- HÖRNER, W./SCHLOTT, W.: Technische Bildung und Berufsorientierung in der Sowjetunion und in

- Frankreich. Ein intersystemarer Vergleich (Osteuropainstitut der Freien Universität Berlin, Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen, Bd. 15). Wiesbaden 1983.
- HÖRNER, W./WATERKAMP, D. (Hrsg.): Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich – eine Zwischenbilanz. Weinheim 1981.
- PRZEWORSKI, A./TEUNE, H.: The Logic of Comparative Social Inquiry. New York 1970.
- SZANIAWSKI, I.: Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule. Die Antinomien der allgemeinen, polytechnischen und beruflichen Bildung sowie Wege zu ihrer Überwindung. Weinheim 1972.
- WATERKAMP, D.: Das Einheitsprinzip im Bildungswesen der DDR. Eine historisch-systemtheoretische Untersuchung (Bildung und Erziehung), Beiheft 3. Köln 1985.

*Anschrift des Autors:*

Dr. Wolfgang Hörner, Hustadtring 35, 4630 Bochum

GERO LENHARDT

## Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien

### *Einleitung*

Das Beziehungsgeflecht zwischen Erziehung, Kultur und Sozialstruktur unterschiedlicher Gesellschaften wird erst vergleichbar, wenn deren historische Entwicklung für Vergleichbarkeit gesorgt hat, d.h. wenn die verschiedenen Gesellschaften sich in relevanten Hinsichten gleichen. Eine wichtige Gleichförmigkeit der internationalen bildungspolitischen Entwicklung manifestiert sich in einem verbreiteten bildungsökonomischen Credo: Die Schulen leisten einen Beitrag zum wirtschaftlichen Wachstum und verdanken vor allem dieser Produktionsfunktion ihre weltweite Expansion. In bildungsökonomischen Begriffen vergleichen sich die Gesellschaften selbst. Bildungs- und Wirtschaftswachstum sind ein Thema, das eine akademische Disziplin entstehen ließ, und dabei ist der Vergleich methodisch und politisch von großer Bedeutung.

Bildungsökonomische Theoreme genießen wie selbstverständlich international Autorität. Unterzieht man sie einer empirischen Prüfung, entstehen freilich Zweifel an ihrer Triftigkeit. Ungewiß ist nicht nur, wie die Bildungsexpansion das wirtschaftliche Wachstum beeinflußt, es ist auch ganz fraglich, ob Schulen überhaupt etwas dazu beitragen. Entsprechende Zweifel werden durch eine Fülle empirischer Untersuchungen geweckt, denen so gut wie keine Belege gegenüberstehen, auf die sich die Annahme bildungsökonomischer Wachstumsbeiträge stützen könnte (RAMIREZ/MEYER 1980).